

**Guía de Presentación de
INFORMES DE AVANCE – INFORMES FINALES**

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO:

El profesor de letras universitario en el umbral de la práctica. Un estudio de caso en el laboratorio de la práctica en la escuela media

3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO: DESDE HASTA

4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME: DESDE HASTA

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	EvaluaciónS - NoS
Santiago, Claudia Mariana	PAD	10			S
Lezcano, María del Rosario	JTP	5			S
Araujo, Ivonne	INI	5	---	..-----	N

Se consignan primero los datos del Director de Proyecto y luego los de otros investigadores que trabajaron efectivamente en la investigación.

En 'Cargo / Beca' se anotarán las iniciales de la categoría docente y dedicación, o de investigación:

PTI	Profesor Titular
PAS	Profesor Asociado
PAD	Profesor Adjunto
JTP	Jefe de T. Prácticos
AY1	Ayudante de 1ª
AY2	Ayudante de 2ª

ex	Exclusiva
se	Semiexclusiva
si	Simple

AUX	Auxiliar de Investigación
INI	Investigador Inicial
ASI	Asistente
IND	Independiente
PRI	Principal

b	Becario
ah	Ad honorem
ADS	Adscripto
INV	Invitado

Firma Director de Proyecto

Aclaración:.....

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final.....

PARA RESPONDER A LOS ITEMS SIGUIENTES UTILIZAR HOJAS COMPLEMENTARIAS (TAMAÑO A4)
EN EL NUMERO QUE SE REQUIERA

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Este Proyecto se propone indagar y reflexionar sobre el proceso de construcción de las prácticas de los practicantes del último año del profesorado en letras (periodo 2010-2011-12) teniendo en cuenta el trayecto de la formación (general / específica).

Nuestra intención es analizar cómo operan las dimensiones teórico/prácticas, a la hora de tomar decisiones en contextos específicos de intervención docente, cómo inciden o potencian las tradiciones sobre los modos de enseñar y cuales eligen o privilegian a la hora de resolver problemas en el campo de la práctica, específicamente, cómo impactan en ellas el trabajo desde los “**guiones conjeturales**”¹ y los **registros narrativos** de las prácticas.

Analizar desde ese corpus discursivo cómo se muestran los **umbrales**² que construyen o reconstruyen los sentidos en el campo de la práctica profesional tres (en su última instancia)

Dichas prácticas serán interrogadas, indagadas a través de diversos géneros discursivos: registros de aula (campo), entrevistas, guiones conjeturales, planificaciones, relatos de escenas biográficas.

Esto nos permitirá conocer, analizar y los modos posibles de actuación que los practicantes tienen de su rol docente como profesores de Lengua a fin de poner en valor o discutir el trayecto de formación profesional universitaria.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

- Recolección y selección del material de campo del 2009- 2010
- Desarrollo y registro de un taller de construcción de artefactos didácticos antes de salir a campo, desde la escena conjetural. 2011-
- Reconocimiento de un campo complejo: practicante. Tutor: guiones conjeturales. Planificaciones institucionales y propuestas didácticas alternativas

¹ **Guiones conjeturales:** es ese relato de anticipación, una suerte de género de didáctica ficción, que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción. Bombini Gustavo: Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencia entorno a una relación Productiva-

² Camblong, Ana, define al umbral como “un tiempo”- espacio de pasaje, un crono-topo de la crisis en que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular” (33)

- Se trata de las actividades efectivamente realizadas durante el período de referencia. Pueden ser las mismas que las incluidas en el Proyecto, pero también pueden aparecer nuevas actividades que no hayan sido previstas originalmente. Esta sección puede ser publicada en la página de la Facultad y de la Universidad.
- Selección de marcos teóricos. Lectura, fichaje y trabajo en ateneo interno.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

ANTES DEL VIAJE

(RECONOCIMIENTO DEL CAMPO COMPLEJO DE LA PRÁCTICA-)

-

Desde nuestra experiencia en diferentes instancias de formación docente y capacitación observamos los múltiples obstáculos que tienen los practicantes/docentes a la hora de dar cuenta de un rol profesional alternativo y/o crítico, por lo general ante la complejidad de la práctica se recurren a la matriz aprendida en su historia de vida escolar.

La Dra. Liliana Sanjurjo (2003) plantea que cuando hacemos referencia a la formación docente debemos tomarla como trayecto, entendido como un proceso iniciado mucho antes del ingreso al Instituto formador, en el que se deberán tener en cuenta varios puntos: la biografía escolar: producto de complejas internalizaciones realizadas en los recorridos propios en la escuela, la formación de grado: adquisición de teorías científicas y saberes prácticos en el Instituto formador, la capacitación: o perfeccionamiento docente y la socialización profesional: procesos que se llevan a cabo tanto en el Instituto formador como en las instituciones de inserción escolar.

Desde nuestra cátedra hemos comenzado a construir un corpus de guiones conjeturarles, registros, planificaciones realizados por los practicantes que se ponen en diálogo, en lo que llamamos el laboratorio de la práctica, donde es dable observar la polifonía de sentidos puestas a andar a la hora de hablar de **práctica docente** y de reconocer los modos **de mediación/ actuación**. Polifonía que se enriquece en los procesos **conversacionales**³ propiciados como ocasiones de aprendizajes.

El objeto de análisis de este corpus será conocer y comprender cómo incide en los modos de actuación, las prácticas de planificación, de anticipación a través de los

guiones conjeturales y de registros posteriores. Nos interesa conocer de qué manera este modo de transitar la práctica impacta en la construcción del el perfil profesional del profesor de letras universitario.

El inquiet de un largo viaje: la práctica tres

La ventana estaba lista en el medio de la torre. Era así, chiquita. Como para que se asomase una persona del tamaño del dedo pulgar de Irene. (...) La Torre de Cubos de L. Devetach

Desde donde iniciamos el viaje: La Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (que surge con la creación del Área Pedagógica 1984/85) consolidado a partir de decisiones político- académicas a partir de una propuesta que tiene como marca de origen una perspectiva interdisciplinaria y organiza su itinerario formativo como área. Durante el periodo de normalización de las Universidades Nacionales instaurada ya la democracia política en la Argentina, la recuperación de las carreras docentes sobre la base de las Licenciaturas de Letras e Historia, exigió organizar un curriculum que pusiera en debate la crisis de los paradigmas de las Ciencias de la Educación. Es así que la problematización de la integración entre las Ciencias de la Educación y los campos disciplinares específicos fue la constante que atravesó el proyecto desde su gestación, y hoy es nuestro centro de atención.

La Práctica profesional tres, el tramo final de la carrera de formación docente del profesorado en letras distribuye su espacio curricular en tres horas semanales donde se comparte el espacio entre generalistas y específicos, en estos dos últimos años y por requerimientos de los profesores específicos, se solicitó contar con un tiempo que pudiera dar lugar a la reflexión sobre los modos de enseñar que la disciplina debe poner en tensión, se nos otorga así semana de por medio esas tres horas para trabajar lo que desde la especificidad se requiera.

E modelo integrador, muestra una dificultad, la ausencia en nuestro plan de estudio de un espacio curricular donde se trabaje lo disciplinar propiamente dicho **“didáctica de le lengua y la literatura”** y **“practica profesional específica”**, hay algo del orden de la especificidad que se diluye y que la práctica muestra al desnudo, si bien acordamos con la postura de la cátedra de didáctica general cuando expresa que:

(...) “Todos estamos de acuerdo en poner en cuestión la visión parcializada de la didáctica y en cambio explicitar la importancia del sentido y la presencia de los aspectos generales y disciplinares involucrados en los procesos de e aprender y enseñar. La mirada parcializada empobrece la interpretación de nuestro objeto de estudio. Entonces un punto en común en nuestro equipo es esta necesidad de dialogo de entender que la complejidad de la enseñanza no se agota desde una mirada solamente, sino que se involucran las unos a las otra. Tratamos de encontrar conciliaciones en ese camino manteniendo nuestra propia identidad. La didáctica general se encarga de armar ese entretejido, es esa red contenedora, que permite el diálogo.”(Material de cátedra. Equipo de cátedra. Área Pedagógica. 2006)

Hay algo de poner las manos en la masa antes de la síntesis articuladora, algo de pensar la especificidad que reclama tiempos, espacios propios para luego tejer, entretejer, en una sinfónica o por lo menos en acordes donde un instrumento no tape al otro; 23 años de experiencia en esta área me dan cierto margen para poder repensar los acuerdos .

Esta introducción tiene como finalidad contextualizar el análisis que nos proponemos realizar y mirar a través de *la ventana* de la conjetura las dimensiones que constituyen las prácticas de la enseñanza de la lengua y la literatura.

Es también necesario señalar que el marco teórico que sustenta la formación de los profesorado, es la pedagogía crítica, con la que compartimos supuestos y marcos teóricos como los de P Freire, Vigotsky, Shön, Davini y Bruner, pero que no es suficiente, según entendemos.

No pretendo con esta contextualización abrir o re avivar un campo de lucha sino comprender las ausencias, como dice el Dr. Bombini preguntarnos por *el sentido* de la formación del profesor de letras en letras la Universidad Nacional de Misiones, la pregunta puede ser general y agobiante, pero necearía sin duda a la hora de pensarnos como formadores de profesores para la escuela media, para los IFD y para la propia universidad. También esta pregunta tiene que ver con algo más específico

¿Qué enseñar en la clase de lengua? ¿Cómo? ¿Cuales son los contenidos?¿ que sentidos son construidos a la hora de pensar la clase para la escuela media o la universidad?

Animarnos a abordar algunos de estos interrogantes es en primer término un compromiso político académico posible de se desarrollado porque nos anteceden profesionales como Bombini, Sardi, Cuesta y Gerbaudo en quienes me apoyaré para el desarrollo del viaje.

Los mojones en el río

Fui al río, y lo sentía
Cerca de mí, enfrente de mí.
Las ramas tenían voces
que no llegaban hasta mí,
la corriente decía
cosas que no entendía.
Me gustaba casi.
Quería comprenderlo,
sentir qué decía el cielo vago y pálido en él
con sus primeras sílabas alargadas,
pero no podía.

J.L. Ortiz

Juan L con este poema sintetiza lo que tantas veces sentí al tener delante de mí lo cotidiano, el diario entrar a las aulas, así como el río se me hace extraño cuando no está, es necesario distanciarse de la practica para poderla ver.

El distanciamiento, la confrontación con otras prácticas y otros planes de estudio nos ayudaron a comprender que algo de lo que hablaban los guiones y los registros tenía que ver con lo que sucedía o dejaba de suceder en el proceso anterior a la práctica tres, pero a su vez algo de lo que ocurría allí no estaba en relación directa con contenidos o paradigmas desarrollados, esos obstáculos epistemológicos⁴ de los que habla Gerbaudo nos permiten detenernos en la lectura detenida de tres formatos discursivos que se triangularán y que podrán en juego no una sino un conjunto de voces que interpretan , que van en búsqueda del sentido.

⁴ Gerbaudo usa el término de obstáculo epistemológico para discutir algunas representaciones circulantes en la enseñanza de la lengua y la literatura (...) representaciones sobre el objeto, sobre la didáctica.. Cita de Gerbaudo Camilloni (1997) entiende que el obstáculo epistemológico es lo que se sabe y que bajo la forma de saber-cristalizado genera una suerte de inercia que de culta el proceso de construcción de un saber nuevo: alumnos y maestros pertenecemos a una cultura que suele compartir representaciones respecto de los objetos que la integran. Estas representaciones, muchas veces, van en detrimento de una mirada reflexiva sobre esos objetos: pareciera observarse cierta tendencia a conformar los saberes mayormente extendidos respecto de los objetos de dicha cultura más que a observar lo que los contradice, lo que los interpela, lo que abre nuevas preguntas y que, a la vez, desestabiliza los modos de respuesta. Cuando en el marco de una cultura o, más precisamente, de una microesfera dentro de una cultura no aparecen preguntas, sino sólo respuestas, o cuando una respuesta se cristaliza, “el obstáculo epistemológico se incrusta sobre el conocimiento que ya no se cuestiona” (Camilloni, 1997, p. 13). En este punto nos interesa detenernos para reflexionar respecto de las incrustaciones detectadas en la enseñanza de la Lengua y de la Literatura (...); incrustaciones que, en algunos casos, son promovidas por las mismas comunidades de formación de profesores y maestros y por los organismos de gestión.

Se podrán en tensión planificación-guiones –registros y autorregistros, narrativas que según entendemos nos muestran el lado oscuro de la luna, ya que el proceso de conjetura, de inferencia para bien o para mal da cuenta de las otras caras del proceso de la practica.

Pensar sobre cómo y qué enseñar, es el eje de toda práctica, los modos o el modo de enseñar a enseñar a escribir y a leer es lo que sin más queda en evidencia a través del **género de actuación** este nos permitirá poner en tensión, en interrogación el sentido de dichas prácticas.

Por ello reactualizamos la búsqueda de sentidos⁵, a fin de ponerlas en “conversación”, pretendemos:

- Desnaturalizar nuestras prácticas.
- Reconocer los paradigmas de enseñanza de la lengua y la literatura que la sustentan.
- Explorar las voces que construyen las prácticas, como un saber acumulado que tiene que ver con los modos de resolver los desafíos de la enseñanza – Las narraciones que conforman nuestro corpus- in presentiae- nos permitirán reponer sentidos, no desde el deber ser ni de recetas prescriptivas, sino sobre todo de la posibilidad de construir nuevos sentidos en el campo de la conversación.

Pero sobre todo se nos hace necesario tomar la distinción que realiza Bombini (2001) y que Gerbaudo profundiza⁶ sobre los objetos de la Didáctica de la Lengua y de la Didáctica de la Literatura y destacamos su modo de resolver la relación con la Didáctica General que a nosotros:

Es posible postular una didáctica que ya no sería ‘Especial en...’ como variable de un macrocampo; no se trata de una inflexión particular en relación con un campo general, sino que

–sin que esto suponga una negativa al trabajo inter y multidisciplinario– podríamos hablar de una didáctica de objeto, en la que la especificidad del objeto ‘lengua’ y la especificidad del objeto ‘literatura’ proponen un tratamiento didáctico particular. Algo que es del orden del objeto

⁵ Bombini, G Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Edit. libros del zorzal.

⁶ Gerbaudo Analía, La enseñanza de la lengua y la Literatura en el tercer ciclo de la EGB. UNL 2005

a enseñar parece estar diseñando una lógica específica en el momento de analizar en qué consiste la enseñanza de la lengua y la literatura (pp. 26-27).

La conjetura: solo se puede viajar reconociendo huellas, indicios.

En primera instancia es válido decir que tomar el guión conjetural como herramienta de construcción e indagación en el campo de la práctica fue tomando cuerpo y certeza pues cuando llega la hora de poner el cuerpo, de construir la escena; cuando llega el momento de estar cara a cara con esos otros⁷ para quienes habrá que seleccionar contenidos, organizar una secuencia y elegir textos, inventar actividades y llevarlas a la práctica, la propuesta de Gustavo Bombini⁸, trabajar con el *guión conjetural*, del que dice: *que es ese relato de anticipación, una suerte de género de didáctica ficción, que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción.*

Este modo de intervención nos propone repensar la relación del saber a la hora de planificarlas y practicarlas, nos sugiere ensayar otros formatos de escritura diferentes al de la planificación tradicional, y nos advierte acerca de la importancia que tiene la escritura como espacio de anticipación y análisis de las prácticas.

No se trata sólo de poner en tensión el modo de escribirlas, se trata de que en esa manera de narrar estamos modificando también la posibilidad de pensarlas y de hacerlas, se trata de la oportunidad de trabajar sobre los modos de acción que la práctica crítica sugiere, ya que el proceso de reflexión implica, entre otros mecanismos, una actividad de distanciamiento de los propios pensamientos. Con respecto a esto último Bruner dice:

⁷ Bajtin: “yo me conozco y llego a ser yo mismo sólo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro (...) ser significa comunicarse.” Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia. Escrito por Adriana Silvestri, Mikhail Mikhaïlovich

⁸ Bombini Gustavo: Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencia entorno a una relación Productiva-

“...la metacognición requiere una rutina maestra que conozca cómo y cuándo interrumpir el procesamiento en marcha para corregir el procedimiento de procesamiento”⁹.

La narración como organizadora de nuestra experiencia del tiempo y la estructura o el andamiaje de nuestra existencia supone, además, la captación conjunta de sujetos, acciones, intenciones y consecuencias de esas acciones en un contexto, narrar hace inteligible nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros. Por eso el **guión conjetural** como un modo de narrar nuestras posibles acciones es una tarea compleja.

No obstante, consideramos que la complejidad de la práctica educativa quiebra, supera la supuesta linealidad no conflictiva con la que se pretende asociar el proceso de aprendizaje, es aquí donde los **“guiones conjeturales”** toman fuerza. Ante este desafío nosotros nos propusimos en primer término, desplegar el concepto de *conjetura* y para ello recurrimos al filósofo Ch. Peirce¹⁰ quién consideró que la abducción estaba en el corazón no sólo de la actividad científica, sino también de todas las actividades humanas ordinarias y la explicó como un tipo de inferencia que se caracteriza por su probabilidad, donde la conclusión que se alcanza es siempre conjetural, es sólo probable.

Conjeturar, imaginar, crear consiste esencialmente en el modo en que el sujeto relaciona los elementos de que dispone en los diversos ámbitos de su experiencia. Entonces propiciar procesos **conjeturales posibilitará iluminar otros modos de combinar de imaginar, de crear, de conocer.**

Interpretar, leer los rastros observados para realizar conjeturas nos permite **crear**, es allí donde se propicia el pensamiento divergente, pues este no es algo dado en los sujetos de aprendizajes, sino que son modos aprendidos o no desde la historia social y escolar, es allí donde la construcción de los guiones se vuelve una práctica potenciadora ante el pensamiento crítico.

Prácticas que se pueden volver imaginativas, apoyándose en procesos que consideren la multiplicidad y diversidad de experiencias ofrecidas, en la valorización de la memoria social, de la palabra propia, así se podrá habilitar nuevas combinaciones y sólo lo podrá hacer si dispone de una reserva de experiencias acumuladas de diverso y amplio espectro.

⁹ J. Bruner, J. Acción, Pensamiento y Lenguaje. Edit. Alianza Psicología. 1995.

¹⁰ Sherlock Holmes y Charles Peirce El método de la investigación. Thomas Sebeok y Jean Sebeok. Edit. Paidós Comunicación España 1994.

Dar clase, imaginarla y diseñarla es un proceso creador y esa creatividad que no consolida sino que recrea y habilita nuevos sentidos es posible cuando la imaginación constituye un proceso de composición compleja y tiene siempre larga historia tras sí...*disociar, combinar, agrupar, asociar, recordar*, estos son procedimientos necesarios para *imaginar*. Al respecto *Vigotsky*¹¹ nos ayuda a entender que la imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y en el desarrollo humano, pues se convierte en el medio para ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas sociales ajenas.

Comprender lo educativo como un proceso de semiosis, implica tanto para las disciplinas específicas como para las pedagógicas, trabajar sobre los procesos de interpretación que necesitan de la inferencia. Esta corresponde a la lógica de la construcción y es una herramienta efectiva para el desarrollo del conocimiento y de interpretaciones aproximadas y falibles, o sea susceptibles de mejoras y reformulaciones, es decir permite ir más allá de lo que conocemos, a partir de sucesivos descubrimientos.

La propuesta que la practica le hace a los alumnos es la de construir espacios metodológicos, epistémicos, donde se propicie el conocimiento metareflexivo. Para esto, intentamos no ignorar el protagonismo de la imaginación, de los mundos posibles, de los mundos imaginados, virtuales y reales que ocupan hoy una misma categoría de representación para los sujetos. Nos proponemos acompañarlos a repensar la lógica que rige el proceso de enseñanza y da lugar a otras lógicas: *la de la metáfora, la de la abducción, la de la interpretación, pues nuestra obligación será educar para ir más allá de la información dada.*

¹¹ Vigotsky, 1997:20-

En ruta: Primer itinerario

La conjetura abre, propone y muestra caminos.

:

“... aprendió a olfatear, registrar, interpretar y clasificar rastros tan infinitesimales como, por ejemplo, los hilillos de baba. Aprendió a efectuar complejas operaciones mentales con rapidez fulmínea, en la espesura de un bosque o en un claro lleno de peligros... Generaciones y generaciones de cazadores fueron enriqueciendo y transmitiendo todo ese patrimonio cognoscitivo”

C. Gizburng

Veamos un ejemplo de cómo el viajero reconoce el terreno y conjetura su entrada¹²:

a) Mi primera clase de práctica, frente a frente con los alumnos, se realizará el lunes. Los adelantos de hora en el curso le dan un marco particular, le suman un hilo de incógnita al, de por sí, emotivo inicio (...)

Es mi preocupación la participación de los chicos, en la lectura y los comentarios, por eso el tema de esta unidad será abordado de manera que atrape al alumno, que lo invite a reírse, quejarse, preguntar, etc. Esa es la intención. El desafío no es fácil, pero lograrlo será muy satisfactorio.

(Primer momento.) Como primer “enganche” con la clase pienso comenzar con la lectura, sin muchas introducciones, apuntando fuertemente a lo que la literatura tiene de atrapante [Monólogo cómico original].

¹² Algunos guiones que posibilitan o hechan a andar el proceso de semiosis

Guión Conjetural

8° año “P”. Turno Noche. Jóvenes y Adultos. Colegio Provincial N°1 “Martín de Moussy”. Titular: María Victoria Tarelli

Seguramente mi cuerpo pedirá que camine por el aula, no tanto para ser oído, sino para calmar los nervios; haré esto una vez en un pasillo (o espacio entre las filas de alumnos) y luego me detendré, tomaré el centro del aula, hacia el frente, porque pretendo que los chicos reconozcan en mi cuerpo (si bien al comienzo será sólo la voz quien cree el ambiente) las marcas de la representatividad.

(...)

En esta clase retomaré algunas cuestiones fundamentales que los alumnos ya han dado (los componentes del teatro) y en un ambiente de lectura reflexionaremos acerca de la construcción del tiempo y el espacio.

Luego de la primer lectura, (...) Dirigiré la conversación hacia esos componentes, volviendo a la obra leída, o a otras lecturas que los chicos demuestren. A tal fin les entregaré a los chicos unas fotocopias del Diccionario de Teatro. (...) Una y otra vez insistiré con preguntas, buscando que los chicos hablen, que expresen sus comentarios y reflexiones.

(...)

b)

Miércoles 1º de Septiembre.

Registro de clase por: Noelia. Acerca de la clase de Rosina.

Es la cuarta clase de Rosina. Consistirá en la puesta en común de lo leído y conversado la clase anterior.

Rosina: -Les voy a pedir que se pongan en grupos como la clase pasada.

Hoy vinieron pocos chicos, debido al mal tiempo, supongo. Son ocho. Rosina les da diez minutos para que conversen entre ellos antes de la puesta en común. Pasado ese tiempo, llegan más alumnos. Rosina se ve nerviosa, a causa de la presencia de Pelusa.

Todos conversan con sus compañeros sobre lo leído. Incluso los que no vinieron el lunes se ven interesados.

Rosina: -a ver, ¿Quién quiere empezar?

Bruner: -Yo quiero terminar. ((Risas)).

Regina: -Cefalea es una enfermedad, ¿no? Al principio parece todo muy real...hasta que aparecen las mancúspidas.

Adrián: -¡pero la cefalea es un enfermedad!

Bruner: -¡Profe, ese cuento es fantástico!

Regina: -es de la narrativa actual.

Rosina: -¿Por qué te parece?(a todos) ¿Por qué les parece que pertenece a la narrativa actual? ¿Se acuerdan del cuadro q hicimos en el pizarrón la primera clase? ((Silencio))

Por lo bajo, alguien nombró la intencionalidad. Rosina escuchó y preguntó cuál es la intencionalidad del autor de *Te Digo Más*.

Rosina: -¿Cuál es el narrador ahí?

Nadie responde, hasta que a los dos minutos, Regina lo hace: -Narrador personaje.

Una integrante del grupo Fontanarrosa cuenta el argumento de "Te Digo Más".

Rosina: -Dame una de las características del discurso del cuento.

Los indicios conjeturales son resignificados a partir del registro:

a) *"yo leía las indicaciones y ellos los parlamentos, se hizo preciso entonces retomar esos conceptos. Aceptado el trato pasamos a la lectura que lo hizo una de las alumnas (...) en esta instancia surgió el debate ya que la alumna que había*

tomado la tarea de leer expuso su opinión sobre el tema (...) ella dijo” los militares hicieron su deber”, yo respondí que ese era su argumento que había gente que pensaba diferente. Para mi sorpresa, la mayoría de los chicos adoptó la postura de la alumna. Sinceramente esto me sorprendió, esperaba lo contrario. La tarea no fue sencilla. Continuaríamos la clase siguiente.

El debate siguió, releímos, charlamos, discutimos, el teatro latinoamericano contemporáneo elegido me obligo a repensar mi tarea, me corrió de eje, planifique una relectura y producción escrita sobre la obra, se resistieron, me mantuve firme , los acompañé en el proceso y desarrollo del trabajo, convencerlos para que hagan la reflexión por escrito no fue sencillo pero dio lugar para conocer que y como era una obra de teatro pero también para conocer sobre un tema difícil y conflictivo para ese grupo como lo era la dictadura militar y sobre todo para mi, presumía que aquí no habría debate. Presupuse mal.”

b)

(Creo que la alumna no responde porque mi compañera utiliza términos académicos que los alumnos no conocen).

La alumna continúa con el argumento del cuento. Regina le pregunta: “¿Qué pasó? ¿Qué fue lo más interesante?” Liliانا cuenta con entusiasmo resaltando las partes cómicas del cuento. Mientras, Bruner, que el lunes no vino, hojea el libro.

Rosina intenta resumir: “¿Cómo terminó? ¿Final feliz? ¿Cómo se ve el humor? ¿Cuáles son las particularidades del cuento? (ahora traduce la pregunta que anteriormente no fue comprendida).

Victor, un chico muy callado, responde, para sorpresa de todos: “Ironía, lenguaje vulgar, grotesco.”

Una alumna expresó: “Era muy maleducado el chico que escribió eso...”

A lo que Bruner le responde: “Ya murió” con gesto de corrección hacia su compañera.

Adrián. ¡Eso no es Literatura! Porque dice malas palabras. Yo no le enseño malas palabras a mis hijos... Yo soy chapado a la antigua. Ma gusta Quiroga...

Rosina: -El Lunes te traje Quiroga, pero no viniste... Pero, ¿Por qué decís que eso no es literatura?

Adrián: Porque hay tantas cosas para decir malas palabras... eso es muy fácil. Hasta yo lo puedo hacer. Yo no estoy de acuerdo...

Bruner: -Pero leer siempre lo mismo qué sentido tiene... Yo quiero leer algo distinto...

-Cambiemos de tema- propone alguien que no alcancé a distinguir.

Rosina: -A ver el grupo Mensú...

Una alumna cuenta el argumento, Rosina la ayuda: “¿Por qué se va el personaje? ¿Cuál es la particularidad de este cuento respecto del otro?”

Alumna de grupo Mensú: -Es un cuento realista, porque el Mensú realmente existió.

Adrian: -Hasta ahora existe...

Rosina: “¿Por qué Adrián?”

Adrian: -Porque al empleado no se le paga lo que corresponde, o directamente no se le paga.

Rosina: ¿Qué les parece lo que dice Adrián?

Murmullo por respuesta. Rosina pasa al grupo Mariposa Obsidiana.

Los alumnos no terminaron de leer el cuento. Entonces, la practicante pasó a dar datos del autor. Como los chicos no querían hablar, contó ella el argumento y los chicos de los demás grupos y los que no terminaron de leer se sintieron atraídos por el argumento y sorprendidos de que ese cuento policial perteneciera a un autor regional: Hugo Amable.

Bruner pidió a Nicolás que le preste el libro.

Rosina: -Ahora tengo una actividad de producción individual, teniendo en cuenta que cada uno tiene tiempos diferentes, como para reunirse en grupos fuera del horario de clase.

Cuando reparte la consigna, termina la hora.

La consigna consiste en la producción escrita de un cuento inventado por ellos mismos, que ocupe al menos dos carillas.

Salen al recreo, y algunos se quedan para consultar sobre esta actividad.

Adrián buscó a Rosina para conversar sobre la discusión del tema literatura y no literatura.

Rosina le explicó que quiere su opinión, y no que la oculte. Además de decirle que el tema de la literatura es un tema complicado.

Llegaron a un acuerdo: hay distintas opiniones sobre el concepto y todos tenemos derecho a manifestarlas.

Entonces salimos de la escuela.

La primera parada:

inferencias siempre suponen aprendizajes previos.

Bibliografía

- ✓ Alvarado (compiladora) Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Flacso, manantial. 2006.
- ✓ Alvarado, M. La escritura y sus formas discursivas, edit. Edudeba. 2007
- ✓ Álvarez, Mónica y otros. Prácticas docentes y estrategias de enseñanza aprendizaje. UNLPampa 2007
- ✓ Bombini Gustavo-
 1. Prácticas usuales y nuevas urgencias para una agenda de
 2. la promoción de la lectura” Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina 2005).
 3. La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la Literatura. Edit. Quirquincho. 1989
 4. Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura . Edit. El zorzal.2006
 5. La didáctica de la Lengua y La Literatura y sus miradas Políticas.Lulu coquett. Nº 4 2008
- ✓ Bixio, B D Hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura. Lulú coquette. Año 1 Nº 2. 2003.
- ✓ Bustamente P. La enseñanza de la Literatura en educación de adultos. . lulú coquetteNº4 2008
- ✓ Bruner, Jerome, Acción, Pensamiento y Lenguaje, Edit. Alianza, 1995.
- ✓ Bruner, Jerome, Realidad Mental y Mundos Posibles, Edit. Gedisa, Barcelona, 1988.
- ✓ Camblong, Ana María Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones. Posadas, Misiones. 2005. UNaM
- ✓ De Certeau, Michel, La Invención de lo Cotidiano, Artes de Hacer, Unv. Iberoamericana.
- ✓ Di Módica, R; Alarcón, R: ENTRAMADOS TRANSDISCIPLINARES EN LA FORMACIÓN DOCENTE: NUEVOS TERRITORIOS. Ponencia VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado – Mar del Plata, 2011
- ✓ Dubrovsky, S:Iglesias, A La Reflexión sobre las practicas docentes a partir de un proyecto de reflexión acción. U.Nde la Pampa.
- ✓ Edelstein, G. (1995) Imagen e Imaginación a la Docencia. Kapeluz. Buenos Aires. Argentina.
- ✓ Egan,Kieran. La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Amorrortur, Bs. Ars. 1999
- ✓ Freire, Paulo, La importancia de leer y el proceso de liberación, Edit. Siglo XXI, Argentina 2004.
- ✓ Frugoni, Sergio Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela. Edit. El zorzal.
- ✓ Gerbaudo, A Los Estudios literarios desde Argentina: notas a partir de una mediación. Universidad nacional del Litoral
- ✓ Iturrioz. Paola, Lenguas propias- lenguas ajenas. Edit. El zorzal 2006

-
- ✓ Lotman, Iuri, La Semiósfera III, Edit. Cátedra, Madrid, 2002.
 - ✓ Mac Laren, Meter, Pedagogía crítica, resistencia cultural y La producción del deseo, Aique grupo Editor, Argentina, 1994.
 - ✓ Montes, Graciela, La Frontera Indómita, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
 - ✓ Nuñez Violeta- coordinadora- (2002) La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social- Edit. Gedisa
 - ✓ Petit, Michel, Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
 - ✓ Ricour, Paul (1995) Tiempo y Narración. Vol. I y II Siglo XXI Madrid. 1995.
 - ✓ Ricour, Paul (1999) La lectura en tiempo pasado: memoria y olvido. Madrid Arrecife.
 - ✓ Rockell, E (1995) La Escuela Cotidiana- fondo de cultura Económica- México.
 - ✓ Sanjurjo, L (2002) La Formación práctica de los Docentes. Ediciones Homo Sapiens. Santa Fe. Argentina.
 - ✓ Sanjurjo, L y M. Vera. (2003) Aprendizaje significativo y enseñanza en Iso niveles medio y superior. Edit. HomoSapiens. Santa Fe. Argentina.
 - ✓ Santiago, Claudia M. La Práctica docente, una conjetura posible. Artículo de cátedra UNaM 2010
 - ✓ Sardi Valeria, Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura . Edit. El zorzal. 2006.
 - ✓ Schön, D (1992). La Formación de profesionales reflexivos) Edit. Paidós. España.
 - ✓ Snjurjo, L y Rodríguez ,X. (2003) Volver a pensar la clase. Ediciones HomoSapiens. Santa Fe. Argentina.
 - ✓ Santiago, Claudia (2005) Espacio Escolar. Entre Fronteras Discursiva. (Tesis Maestría Docencia Universitaria UNaM Oberá Misiones.
 - ✓ Stubb, M (1984) Lenguaje y escuela. Bs. Ars. Cincel- Kapeluz.
 - ✓ Vigotsky y Bajtin, La organización Semiótica de la conciencia, Edit. Anthropos, España, 1993.
 - ✓ Vigotsky, L., La imaginación y el arte en la Infancia, Edit. Fontamara, México, 1997.
 - ✓ Wells, Gordon, Indagación Dialógica, Edit. Paidós, Barcelona, 2001.

Anexo

CLASE 7: Espacio y tiempo en el relato de ficción**FECHA: 08 de agosto**

Esta clase fue diferente a todas, queríamos hacer algo nuevo, que los chicos puedan pasar un buen momento y a la vez repasar temas trabajados y dijimos: "Tenemos que hacer un juego", y empezamos a tirar ideas, se nos ocurrían muchas cosas pero teníamos que pensar en el tiempo, el espacio, tratar de que los chicos no hagan mucho ruido, etc. Y bueno, decidimos arriesgarnos y jugar.

Tuvimos que reunirnos mucho tiempo para organizar esta clase, el juego era grupal de diez personas aproximadamente y cada profesora coordinaría un grupo, tenían que resolver diferentes consignas, como por ejemplo armar un crucigrama, buscar palabras en el diccionario, preguntas a cerca de los cuentos leídos en clase, entre otros. Y como última instancia disfrazarse como personajes de un cuento que deberían producir.

Terminada la primer consigna, podían pasar a la siguiente, y así sucesivamente, el grupo ganador sería el que terminara correctamente todas las consignas.

Tuvimos que pensar en todos los elementos que necesitábamos, que implicaría también un gasto económico. Compramos plasticotas, cartulinas, tijeras, y el premio que sería una caja de bombones. Llegó el momento esperado y entramos al aula con todas las cosas. Le dijimos a los chicos que haríamos un juego, Verónica les explicó en qué consistía y yo les dije algunas reglas para el orden, como por ejemplo que ningún integrante del grupo podía levantarse, al menos que sea necesario, porque quedarían fuera de concurso, se hablaban muy fuerte y hacían mucho ruido, suspendíamos el juego, etc.

Los chicos querían comenzar a jugar, entonces se reúnen en grupo, esto fue lo que más costó, hicieron mucho ruido con las mesas y sillas, además hablaban fuerte, pero fue un momento nada más, una vez ubicados se tranquilizaron un poco. Comenzamos el juego, todos participaban se ayudaban en equipo, se reían, buscaban en sus carpetas información sobre los pronombres, buscaban los cuentos leídos. La profesora también participaba muy contenta. Nosotras teníamos mucho miedo de que no les guste, porque era algo nuevo y además el curso por momentos fue un descontrol, pero ella nos felicitó por nuestra disposición y ganas.

Lo más lindo del juego fue cuando llegaron a la última consigna y tenían que disfrazarse y escribir un cuento. Nosotras llevamos muchas prendas y ellos podían elegir, dos personas por grupo debían disfrazarse. Sacamos algunas fotos para el recuerdo.

Al finalizar surgió un imprevisto: dos grupos fueron los ganadores porque terminaron en el mismo momento entonces le prometimos que le daríamos los premios en otra clase porque había solo una caja de bombones y que al equipo que salió tercero también le daríamos algún premio. Se pusieron muy contentos.

Entonces leímos el cuento del grupo ganador, se trataba de una pareja de recién casado. Luego Verónica empezó a explicar como el tiempo y el espacio formaron parte de esta situación de juego, y especialmente en el cuento leído, fue muy clara la explicación y los chicos la escuchaban, a veces se distraían un poco porque era difícil calmarlos después del juego, y además era la última hora y estaban ansiosos por irse.

Salimos de esta clase muy satisfechas y afirmando que vale la pena arriesgarse, a los chicos les gustan los cambios, necesitan incentivación, y a nosotras nos gustó mucho jugar con ellos, por momentos nosotras mismas nos entusiasmábamos y ayudábamos resolver las consignas la grupo que nos tocó. Fue una linda experiencia

Programa 2010	Plan de unidad
Colegio:	Bolp. N° 36
Asignatura:	Lengua y Literatura
Curso:	1° "B" (Turno noche)
Tutor/ Responsables	Angélica Florentina Monjes Ortigoza, Natalia Soledad Pereyra, Andrea

Guión conjetural N° 5: Tipos de biografía

En la quinta clase se presentarán los cuatro tipos de biografía (novelada, no autorizada, apócrifa y legal), pero se abordarán específicamente la novelada y no autorizada, porque en éstas se trabajan las particularidades de la biografía de una forma similar: incluyendo pasajes ficcionales para enaltecer al personaje o bien, haciendo hincapié en los aspectos escabrosos de la vida íntima de éste. Ambos tienen objetivos opuestos, que entran en relación con los objetivos propios del escritor de la biografía.

La clase iniciará recuperando los aspectos tratados en la clase anterior: los pasos para construir una biografía y, en especial, la selección de los hechos. Se retomará la temática de la subjetividad, que había sido mencionada pero no tratada en profundidad. Esta etapa tomará aproximadamente quince minutos.

Seguidamente, se presentarán los tipos de biografía, y nos ocuparemos de dos, mencionados al inicio. No empezaremos por el desarrollo teórico, sino que se repartirá de a dos, un texto biográfico, correspondiente a una biografía novelada o a uno no autorizado. Daremos diez minutos para su lectura, y a partir de allí preguntaremos acerca de las particularidades del primer texto, referido a la vida de San Martín: *¿Quién es el protagonista de la biografía?*, *¿Qué hechos selecciona la biografía?*, *¿Por qué creen ustedes que realiza esa selección?* *¿Cómo se presenta lo real y lo ficcional en el texto?* A partir de allí desarrollaremos las características de la biografía novelada, poniendo como ejemplo el texto "Historia de un amor infantil", trabajado en la clase del miércoles.

Luego, nos ocuparemos del segundo texto, titulado "La historia secreta de mi vecina". Les preguntaremos: *¿Qué les llamó la atención en este texto?*, *¿Qué imagen les da del personaje de la biografía?*, *¿Qué piensan del biógrafo?*, *¿Por qué piensan que*

elige esos hechos para realizar la biografía?, ¿Qué diferencias hallan en relación con la otra biografía? Utilizando los datos dados por los alumnos, explicaremos las particularidades de dicha tipología. El desarrollo de esta segunda etapa tomará quince minutos.

Por último, daremos una consigna para que realicen una breve biografía no autorizada de algún vecino o vecina a su elección.

¿Te animás a escribir sobre tu vecina?



Esa vecina, que siempre sale a barrer cuando vos salís, que siempre está afuera tomando mate cuando llegás, aquella que siempre sabe las últimas novedades del barrio, que no se le escapa un dato de nadie, es sobre la cual vas a escribir una biografía no autorizada. Busca los datos más íntimos que todos desconocen, bucea en su intimidad y pasado, en sus hábitos más detestables y escribe su biografía. Debe ser breve.

Trataremos de leer algunos trabajos, para evidenciar la presencia de las características abordadas, y de esta manera cerrar la clase.

La historia de mi vecina

La vecina de al lado de mi casa, doña María, señora amorosa si las hay, pero con una lengua capaz de envenenar a la más inocente de las mujeres, tiene una historia de vida oculta al público. Viuda hace diez años, nunca se la vió con hombre alguno, y guarda luto hasta el día de hoy: todos la conocemos por su vestido negro azabache, que utiliza hasta en las más altas temperaturas, para no violar el sagrado duelo que aún guarda por su esposo.

Sin embargo, pocos saben las verdaderas razones de su muerte. La mayoría creyó en la historia oficial: un infarto mortal que lo dejó sin la posibilidad de levantarse de su cama, vestido con el pijama azul con el que siempre salía a buscar el diario los domingos, a la vuelta de su casa.

Se maneja otra versión, mucho más interesante. Doña María hacía varios años recibía gratuitamente tres kilos de costilla de las mejores, de un admirador secreto, que en realidad no era tan secreto, ya que tales regalos no podían provenir de otro que no sea Cacho, el carnicero de la vuelta. Todos olíamos las feromonas que salían de la señora cuando iba a comprar a su carnicería: su cuerpo recobraba los bamboleos que tantos suspiros habían ganado de los hombres del pueblo. Se veía como su rostro se iluminaba, mientras cruzaban miradas cómplices entre el "Gracias" y el "Vuelva pronto" con el que se despedía el romántico carnicero.

Las versiones son varias, pero todas coinciden en la relación entre doña María y Cacho, era un secreto que se difundía como la gripe, que se oía en las esquinas, que se lo comentaban las vecinas. Este romance llevaba cuatro meses, cuando se oyó gritos provenientes de su casa, una discusión que tenía como objeto la infidelidad de doña María. Don Facundo, bancario reconocido y de una moral intachable, había descubierto las fechorías de su señora esposa y pedía que abandonara su casa.

Es aquí donde las versiones se separan: algunos dicen que, cansada de la infelicidad que le ocasionaba su matrimonio, lo mandó a matar; otros dicen que lo asustó hasta la muerte; algunos que descubrió al carnicero en su casa y esto provocó su deceso. La cuestión es que el martes 13 de agosto de 2000, ambulancias, patrulleros rodearon su casa. Todos la vimos salir, destrozada, llorando hasta más no poder, y esa efusividad no se calmó en el velorio, donde lloró más que antes, y que no le alcanzaban los pañuelos para desagitar ese dolor.

A Cacho no se lo vió más, a los pocos meses del deceso desapareció. A doña María se la ve siempre, vestida de negro, con su mirada perdida mirando el horizonte, esperando quizás la vuelta de su amor o tratando de olvidar a su otro amor, que murió en agosto del 2000. A veces va de compras, pero siempre evitando a las vecinas y buscando el refugio de su casa, huye de los vecinos y de las preguntas que, hasta el día de hoy se hacen éstos.

Programa 2019

El libertador de América

Era una mañana cálida, la brisa entraba lentamente por la ventana y movía las cortinas. Mercedes, o "Merceditas" como le gustaba llamarla, se acercó, como todas las mañanas a saludar a su padre. Hacía semanas se encontraba acostado por orden del médico y sin saberlo la enfermedad apagaba de a poco su vida. Su hija se acercó para saludar a su padre, que yacía frío en su lecho. Fue un 17 de agosto de 1850, la vida de un grande se apagó.

Su vida se había iniciado en un pueblito pequeño de Corrientes, Yapeyú, y allí vivió gran parte de su infancia. Se divertía mucho con los animales que tenían sus padres, le gustaba corretear por los campos, soñando algún día ser un reconocido militar. El pequeño José se pasaba horas jugando a ser teniente de un ejército o soldado en alguna guerra. Su afán por defender su Patria se asomaba ya desde estos momentos.

Mientras crecía, crecía en él el afán de gloria y honor, la necesidad de defender a su Patria. Sus padres, viendo que su pequeño demandaba una educación más formal, lo enviaron a España. ¡Cuánto sufrieron al ver partir a su hijo! Pero todo era por el bien de José.

Pasaron los años, y José vuelve a su Patria, con mayores conocimientos y con la intención de iniciar la tan ansiada independencia. Es así que participa de los movimientos de mayo, semilla de lo que luego será la independencia de nuestro país. Desde sus primeros momentos en el país, San Martín sabía lo que quería, tenía bien en claro que, para poder lograr la independencia de Argentina, nuestros hermanos peruanos y chilenos debían también iniciar sus movimientos independizadores. Es así que en 1817, solamente con unos pocos soldados, muertos de frío y con poca comida, cruzó la cordillera de los Andes e inició en Chile la lucha por su independencia.

Vinieron gran número de batallas, la muerte rondaba cada vez que debían enfrentar a un nuevo enemigo, pero siempre salió airoso y lleno de gloria. Hasta que lo encontró en Francia, junto a su hija, la mañana del 17 de agosto.

3. Formación de Recursos Humanos

La profesora María del Rosario Lezcano, se inicia como investigadora y participa del trabajo de campo, se forma en la partir de su función como docente de la cátedra Practica profesional III y desde su tesis de Maestría en Enseñanza de la Lengua y la literatura, de la Universidad Nacional de Rosario: *Una propuesta de investigación en la formación docente de grado en Letras: Obstáculos en la transferencia de los saberes disciplinares en el campo de la lengua y la literatura en los alumnos de la Práctica Profesional del Profesorado en Letras.*

7. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

Se espera que sintetice en forma breve y accesible para la difusión los avances y resultados del proceso de investigación, a fin de que estén disponibles para exhibirlos en la página web de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHyCS y de la SGCyT de la UNaM.

Firma Director de Proyecto

Aclaración:.....

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final.....

Presentar 1 (una) copia en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.
